Province du Nouveau-Brunswick
Ministère de l'Éducation
Direction des Programmes d'Études (DPÉ)

ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

THE NEW BRUNSWICK PROJECT

An Experiment in Staged Self-Directed Language Acquisition

Translation of
"Projet Expérimental d'Auto-Acquisition par Étapes de la Langue Seconde"

Programme multimédia expérimental d'anglais

ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

THE NEW BRUNSWICK PROJECT

An Experiment in Staged Self-Directed Language Acquisition

Translation of
"Projet Expérimental d'Auto-Aquisition par Étapes de la Langue Seconde"

Programme multi-média expérimental d'anglais

ISBN 088838-737-7

Every attempt has been made to avoid any exclusive gender reference in this document.

90-04065/

INTRODUCTION

The Government of New Brunswick places strong emphasis on second language instruction in the public schools. One major thrust is that of promoting practical innovation and experimentation. The ongoing experiment outlined in the present document exemplifies this thrust directed at improving the English as a second language proficiency of children in the French Education System of the Province.

Shirley Dysart

SHIRLEY DYSART
MINISTER OF EDUCATION

AN EXPERIMENT IN STAGED SELF-DIRECTED SECOND LANGUAGE ACQUISITION: THE NEW BRUNSWICK PROJECT

INTERIM DOCUMENT

PREFACE

For several years the New Brunswick Department of Education has been experimenting with a new approach in the area of English as a Second Language Instruction (T.E.S.L.) to French mother tongue students enrolled in the French Education System. Recently, more and more people particularly from outside New Brunswick have been inquiring about this experiment. In this regard, a brief non-technical introductory description of the Project in its present state has been prepared, for purposes of initially responding to these inquiries. The two texts included herein are edited versions of presentations about the Project originally presented at the Conference on Comprehension-Based Language Teaching, in Ottawa, May 11-13, 1989.

CONTENTS

INTRODUCTORY REMARKS 3

GENERAL DESCRIPTION OF THE PROJECT 7

REFERENCES 28

ACKNOWLEDGEMENTS 29

I. INTRODUCTORY REMARKS

Why was such a self-directed language acquisition program as this launched in New Brunswick? The answer is to be found in the linguistic and educational contexts of this bilingual province, in the objective of its language teaching program and their implementation as language lessons, in the possibilities of an alternative rationale. Answers to these three points explain the characteristics of the program described herein. First the context.

Context

New Brunswick has two distinct and predominant linguistic populations, the English-speaking and the French-speaking. This linguistic reality is reflected in the education system: Consequently the English and French systems has each its own distinct second langauge program. The English can either have their children study French as a school subject or have their children acquire the language in an all-French immersion program. Until 1985, the French speaking population had opted to have their children study English exclusively as a school subject.

It was in this context, in the Autumn of 1984, that the parents in the French-speaking community of School District No. 1, in the St-Quentin-Kedgwick region, made a request through their school board representative to be granted another option.

The Department of Education met with the school board to discuss the possibilities. Since all English immersion was not considered a feasible solution, some other option had to be found. But if English were maintained simply as a school subject it could occupy only a fraction of the time devoted to an immersion program. It had to be pointed out that in 150 minutes a week in less than 35 weeks, the parents could not reasonably expect a miracle. But they could expect that during this limited period, their child might obtain as much direct contact with the new language as one would during a comparable period in either an immersion program or in a conventional second language course - and perhaps more.

Analysis

Some 20 years (1965-1985) of direct classroom observation, analysis, measurement and experimentation including a review of many other studies in this area of research could confirm this. It is true that since all these studies were made of lessons whose objective was to teach the learners how to speak the language, measurements were made on the basis of this objective. An attempt was made to measure the extent to which each of some 30 types of learning and teaching in the classroom correlated with the achievement of this objective. The results were published as part of the research collection of the International Center for Research on Bilingualism and are readily available.[1] The main concern here was the cost-benefit time-on-task aspects.

In the last analysis, it was quite evident that no matter what method was used, the benefit obtained from the average speaking lesson was hardly proportional to the investment in learning time and teaching energy. And this was neither the fault of the teacher nor that of the learner. It was the inherent inefficiency of the system. Whether the lesson tended toward one extreme or the other in language behaviour the results were certainly not impressive.

If the teacher did all the talking the students had no speaking practice; if the learners did all or most of the talking, most of the utterances that impressed themselves on the learner's mind were in some way not correct. The most efficient lessons generated few correct utterances per hour of contact. There could be six correct utterances produced by a single student, and the rest of the class having said little or nothing at all. This is not surprising if there were 30 or more learners to share the talking time.

One of the reasons for the silences and mistakes was that the young learners were required to perform before their peers under pressure of time by speaking a language they did not know or had imperfectly absorbed. Some, because of individual learning styles and personality traits, performed better than others. But it could not be said that in this context each learner acquired the language to the best of his or her capacity within the time alloted. To offer an option to this type of teaching, it had to be something other than a new textbook or method. It had to be based on the rectification of observed deficiencies in the system, and consequently on a different rationale.

Rationale

The rationale was to include the following:

1. Give individual learners time to absorb the language they would be expected to use.

2. Let each advance according to individual capacities and interest.

3. Make maximal individual use of the time available.

---

1. Mackey et al (1987).

Such a rationale suggested that the foundation of the new language be based on understanding it. This was not new.

The primacy of comprehension is a principle of great antiquity and not unknown in Canada. For example, Ontario in the early forties was leaning to it when its director of second language instruction, Gauthier, after a stint in Burma, came back with a version of Professor Tan's dictum *"l'oreille délit la langue"* - the ill-fated Tan-Gau Method. Tan got his idea partly from the pre-war Burmese experiments published by Michael West in a large tome simply entitled Bilingualism. Then there was the famous "Coleman Report" published jointly in 17 volumes by the American and Canadian Committees on Modern Langauge in the late 30's. It documented the impossibility of achieving more than a comprehension of a foreign language within the school context of the time. Comprehension had also been stressed as the basis of all successful active learning of a language. In his Scientific Study and Teaching of Languages published in London in 1917, Harold Palmer devoted an important section to the role and necessity of what he calls a "period of incubation". The idea, of course, was not a new one. It can be traced in England all the way back to the Elizabethan period and beyond. It was elaborated by the Humanists, Vives and Ascham who, as some will know, were tutors to the family of Henry VIII. Application of the principal must have had some effect, for Henry's daughter had already become fluent in five foreign languages before she ascended the throne of England as Elizabeth I.

This idea of an incubation period resurfaces, every generation or so, in a different guise or by a different name. We are once more living through one of these periods as witnessed by the existence and activities of the 1989 Ottawa conference in which the literature of a decade has been reviewed by Krashen and others.[2] But today, the difference is more than in name, for we now have the technology to go beyond what our ancestors had hoped to achieve. The use of this technology will be apparent in the description of the experiment. It should also be different from the traditional teaching in respects other than an immediate comprehension objective as the following features suggest.

- Graded content and staged skills.
- Interest individualized through variety of choice
- Self-paced and not class-placed
- Self-motivation and not teacher-motivation
- Self-reliance not teacher-reliance
- Teacher becomes a manager of learning rather than a tired performer
- High quality input and not simply peer-input
- Maximum exposure per classroom hour

Therefore, these were the features of the option which was developed. But was this a viable option?

---

2. See proceedings: Conference on Comprehension-Based Language Teaching in Ottawa, May 11-13, 1989. Forthcoming.

This was not a question for the designers to answer. It should be remembered that one of the main criticisms leveled at the "Coleman Report" was that the hundreds of research studies summarized were measured by the experimenters themselves; teachers reported having succeeded at N% on what they themselves had initiated and later tested.

In the experiment, the question of whether the option was a viable one was therefore handed to the Evaluation and Measurement Branch of the Department of Education. And this branch was fortunate in interesting one of the leading centres in North America specialized in evaluation, training and research in English as a Second Langauge: the TESL Center of Concordia University, more specifically in the person of Patsy Lightbown, assisted by Randall Halter, with the assistance and advice of their well-known ESL testing specialist, John Upshur.

After three years of experimentation, observation, and measurement, the evaluators have supplied us with a number of valuable reports from which one may conclude that young beginners can learn a second language on their own if given access to the right materials as in the present Staged Self-Directed Language Acquisition Project and that this approach is indeed a viable option.

It should, like its immersion counterpart, remain an option for the time being, since it has not yet been established that this option is preferable in all situations and for every learner. It can, however, become a reliable option for many situations, including the following:

- classes without a specialist in the second language;
- mixed classes with different grade and language levels;
- classes with teachers who feel that their oral command of the second language is not perfect enough to provide the best listening model.

II. GENERAL DESCRIPTION

BACKGROUND

The following constitutes a general overview of a comprehension-based ESL experiment in New Brunswick. The working name of the experimental program has been: Staged, Self-directed Aquisition of English as a Second Language Program.

This an ESL program intended for unilingual francophone children who have little or no contact with English out of school.

The experimental program starts in grade 3 and is extended to grade 12. The children study 30 minutes daily at the elementary level. Daily periods are longer at the secondary level.

CLIENTELE

UNILINGUAL FRANCOPHONES

Age 8 yrs and over
No, or little contact with English

TIME FRAME

Grade 3 to 12

Elementary 30 min. 5 days/wk
Secondary 45-55 min. 5 days/wk

The general reason for creating the project was, of course, concern about the low English proficiency of the target school populations involved. There was also a desire to ensure that funding for second language instruction be used as effectivley as possible.Simply spending money on old formulas, it was felt, would be no guarantee for getting better language proficiency.

Current strategies - such as simply writing new curriculum documents or adopting new commercial "teaching series" would not suffice.The experimental approach would have to be:

-effective
-realistic
-operational
-affordable
-compatible with the school schedule

"Compatible with the school schedule" refers to the *total* public school curriculum in which second language instruction is one important consideration among many equally important priorities.

REQUIREMENTS

- SIGNIFICANTLY INCREASE LANGUAGE SKILLS
- REALISTIC OBJECTIVES + CLASSROOM ACTIVITY
- PRACTICAL + MOTIVATING
- ACCEPTABLE IN TOTAL SCHOOL CONTEXT
- HIGH IN COST - BENEFIT RATIO

A pragmatic approach was chosen rather than the application of some theoretical model that had not actually been conceived for the complex language context of the New Brunswick schools. In order not to have to repeat the experimentation, a rigorous, objective, arms-length evaluation of the project was a requirement .

REQUIREMENTS

- ***PRAGMATIC EXPERIMENT***
  vs Theoretical Models

  - **Tried with New Brunswick children**
  - **In the public school context**
  - **Taking into consideration the constraints of an extensive school system**

  +

- ***OUTSIDE EXTERNAL EVALUATION***

THE APPROACH

The first feature of the approach was to emphasize language **learning** - that is, to plunge the learners into **direct contact** with the English language. This contrasts with teacher-based methods in which language lessons, indeed language, are processed by the teacher before learners obtain direct access to the language.

MAIN INSTRUCTIONAL FEATURES

- **LEARNING**
  - **Maximum Direct Contact**
  - **Maximum Learner Productivity**
  - **Mobilize Learners' Own Energy**
  - **Avoid Schoolish Exercises**

The second feature was to test the feasibility of a **comprehension-based** approach. It was felt that early reading and listening, while deliberately delaying speaking, could be the best basis for learning a new language.

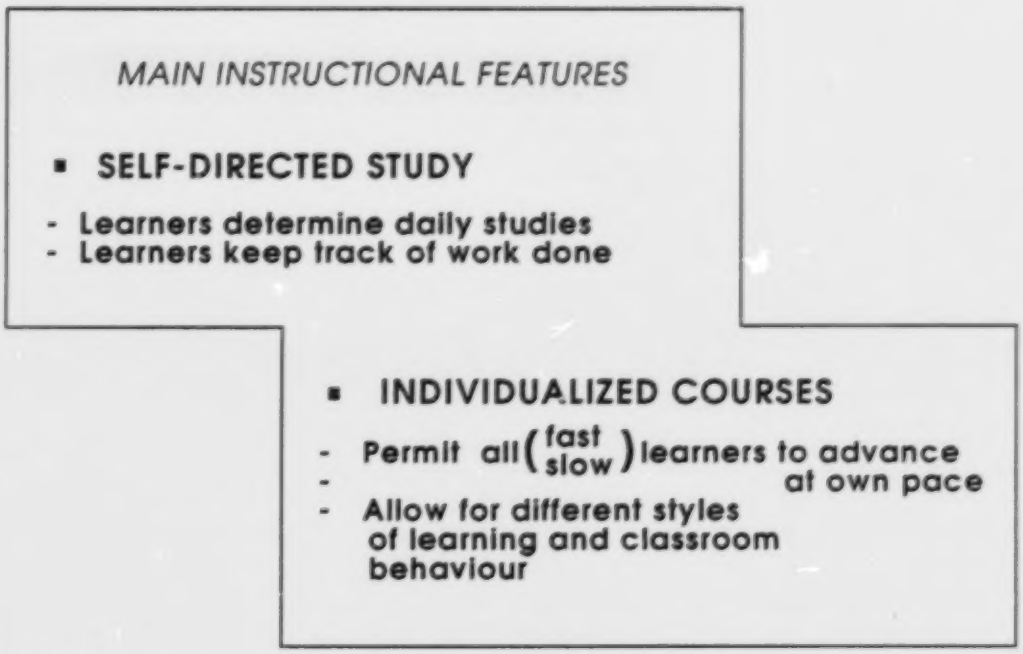
MAIN INSTRUCTIONAL FEATURES

- **STAGING OF SKILLS**

COMPREHENSION before EXPRESSION

- initial massive language intake
- no task overload for the learner
- learning advantages resulting from extensive READING from the outset.

The third feature was the idea that the learners, even small children, should **take responsibility** for their own learning. Fourth, **individualization** was therefore unavoidable.



It consequently became necessary to make sure that the **classroom environment was conducive to learning** . Needed was a climate of free, relaxed, indeed effortless, learning, and elimination of such negative elements as:

1. competition
2. intimidation and authoritarianism
3. conditioning of pupils to be dependent

MAIN INSTRUCTIONAL FEATURES

- **OPTIMAL LEARNING CONDITIONS**

- ESTABLISH	relaxed comfortable	} ATMOSPHERE
- ENCOURAGE	responsability freedom respect for others	
- COMBAT	competition authoritarianism dependancy	

It also became important to maximze the teachers' effectiveness by freeing them to **manage** learning rather than only deliver the lessons

MAIN INSTRUCTIONAL FEATURES

- **TEACHER AS EDUCATOR**

1. **LESSONS PRESERVED**
2. **FOCUS ON LEARNING**
3. **TEACHER AS SUPERVISOR**
4. **TECHNOLOGY AND LEARNERS WORK**

This option was to make use of now wide-spread and generally available technology. **The technology,** not teachers, could handle the repetitive and physically exhaustive work. The technology could take the wear and tear ... while permitting (1) individualization and (2) the transmission of interesting recorded productions. Machines can play a fundamental role in any comprehension-based approach because they facilitate a listening program.

MAIN INSTRUCTIONAL FEATURES

- ***AFFORDABLE AUTOMATION***

- individualized learning feasible
- contextualized materials
- repetitive tasks
- authentic language models

Another feature of the experiment, is that it is being systematically developed in advance - taking into account the **staging and spacing of skills** as well as contingent language content. A vast array of pre-selected, varied, graded, and stimulating materials are made available to the learner. The grading loosens up as the course advances.

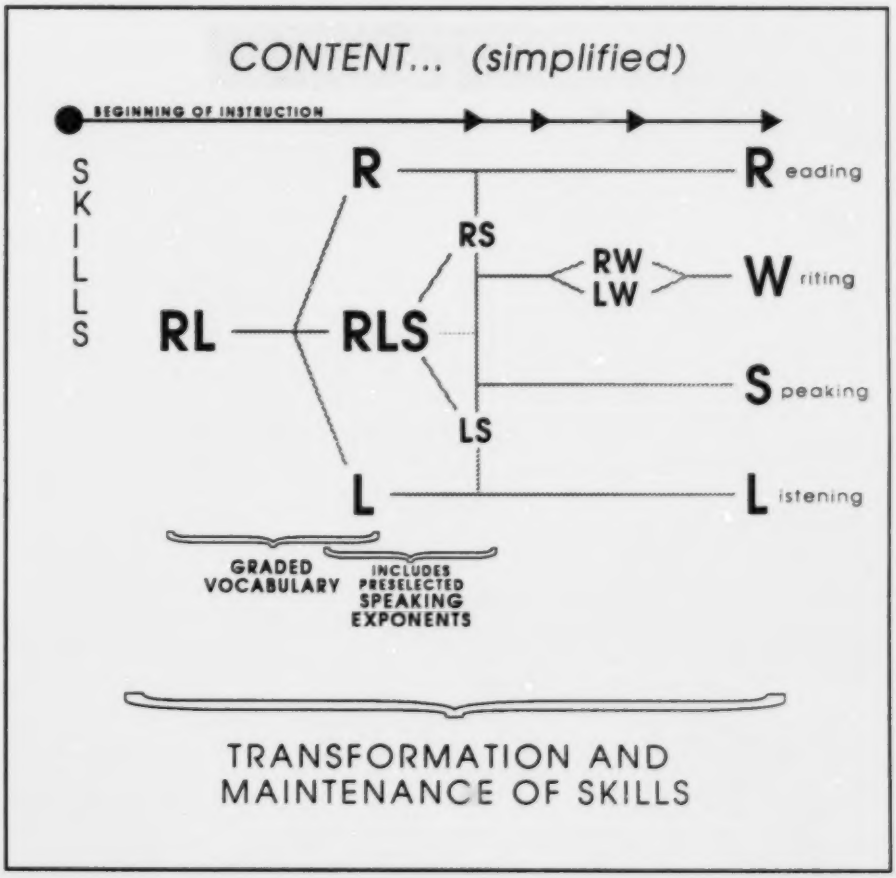
MAIN INSTRUCTIONAL FEATURES

- **SYSTEMATICALLY PRE-DEVELOPED LONGITUDINAL PROGRAM**

- STAGING OF SKILLS
- APPROPRIATE GRADATION OF LANGUAGE
- EXPOSURE TO RICH NON-GRADED LANGUAGE
- VAST VARIETY OF STIMULATING MATERIALS
- NO DEPENDENCE ON TEACHING SERIES
- PERMANENT ONGOING MODIFICATION

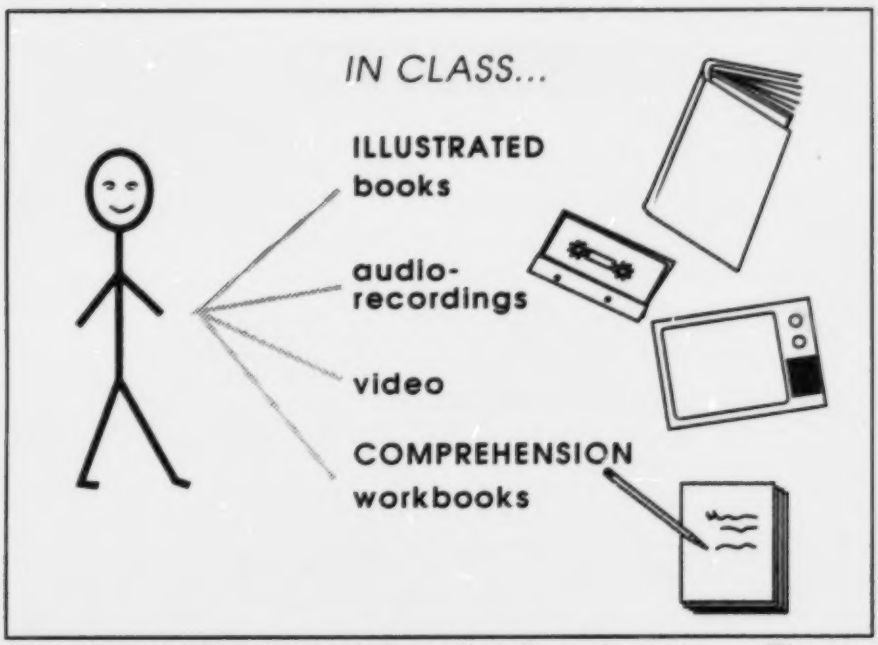
GENERAL COURSE DESCRIPTION

In terms of course content, each skill is progressively introduced - that is STAGED. Once introduced, each skill is (1) maintained as an independent skill, but also (2) transformed as well as (3) linked to other skills. This simplified overview does not show the breakdown into individual skills, Work on each skill proceeds according to steps dealing with sub-skills.



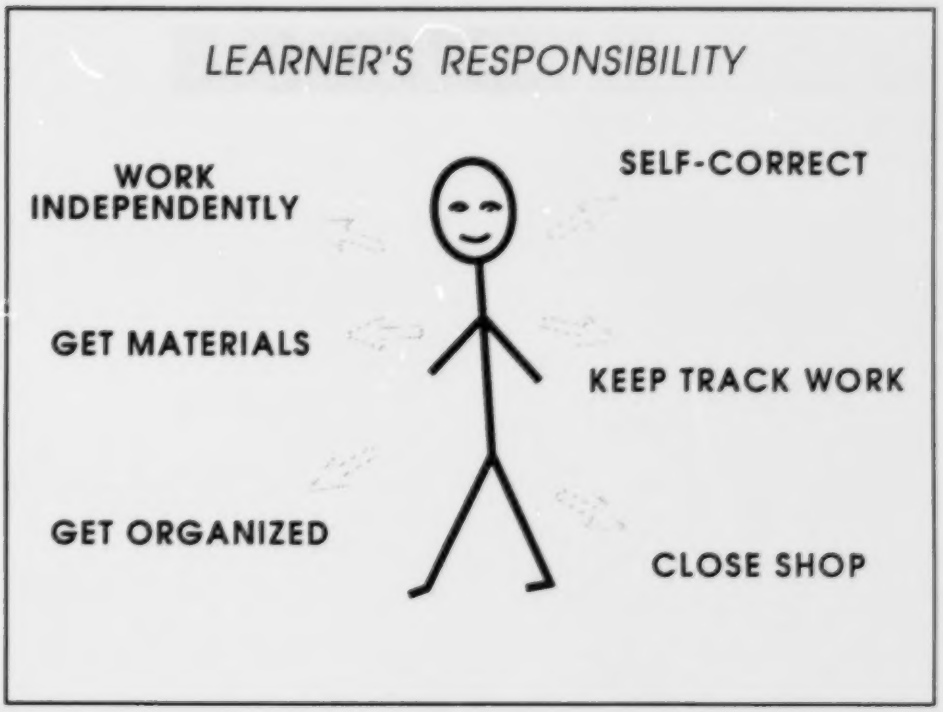
Most of the hundreds of illustrated books at the learners' disposal have accompanying audio-cassettes that the children listen to as they read.The sources vary: there are ESL materials, language arts and social studies materials, library books, etc. There is a range of types of books:

-story-line illustrated readers;
-illustrated non-fiction;
-textbooks in which only parts are used;
-illustrated dictionaries;
-¨giant-size¨ readers;
-in-house photocopied material; etc.



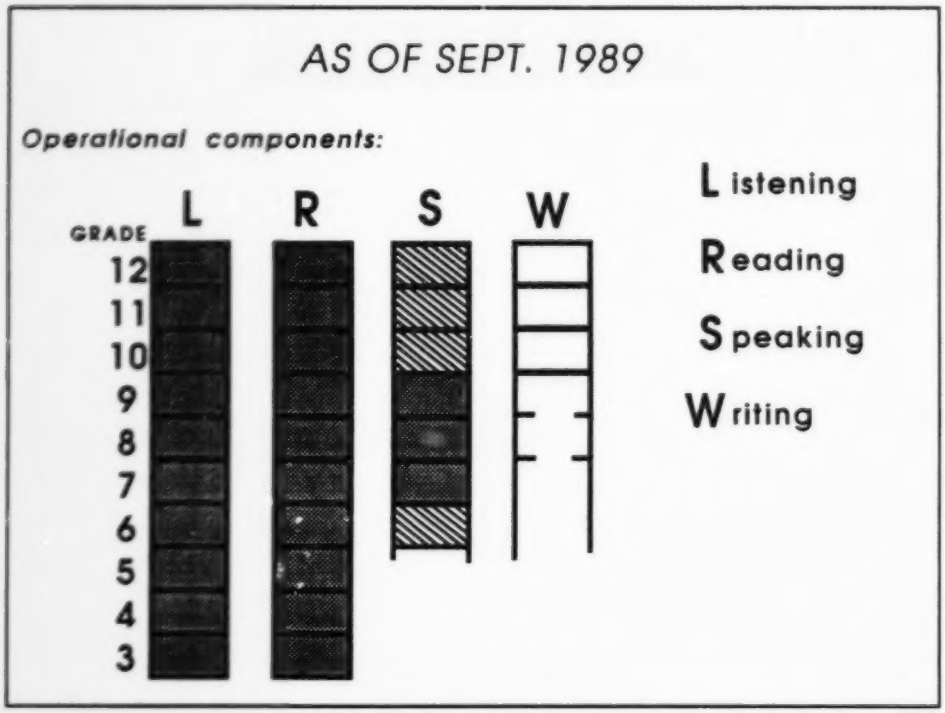
Video is introduced after the initial reading/listening stage. The learners are in front of the television between two and three times a week. Currently there are some 300 episodes and/or individual video titles in the program. The video programes include TV-Ontario and the Canadian National Film Board productions as well as such series as 'The Secret Garden', 'The DeGrassi Kids' and 'Anne of Green Gables'. Most video is narrative in nature. The focus is on the subject matter, not on the new language itself.

From the very start, learners, including small school children, are expected to organize their own work. They choose their materials, and keep track of the work they have done. The learners use their own individualized control sheets for this purpose. School personnel play an important role in initiating and maintaining learner autonomy.



PROJECT DEVELOPMENT

By the autumn of 1988, the **reading** and **listening** skills phases were well in place. The **speaking** program is currently being developed. At this initial stage, learners practice pre-selected language in contextualized situations. As is the case for the other skills, speaking is to be learned on a self-study, individualized basis. The project is to include written work. On-going local evaluation periodically takes place; however, permanent writing, and evaluation strategies are currently under development, as is the case of curriculum documentation.



Developed

Currently being developed

Planning stage

MONITORING THE PROJECT

So that the findings should maintain a high degree of credibility, the Department of Education was concerned about ensuring that the experiment receive an outside, objective evaluation. Patsy Lightbown of Concordia University undertook a three year evaluation of the project on a vast scale. Pupils in grades 3,4 and 5 were evaluated. Results after three years lend support to several of the basic experimental hypotheses: for example, that a **learning approach** is a viable option in New Brunswick schools; and that a comprehension-based program is also a viable option.

FINDINGS

EXTERNAL EVALUATION
(after the first 3 years)

Results in areas of:

- LISTENING
- SPEAKING
- READING
- SELF-RELIANCE
- SATISFACTION
- INDIVIDUAL DIFFERENCES

Field observations, after four years of experimentation, demonstrate many characteristics to the approach: notably, that the children can learn a second language in the absence of highly-trained specialized second language teaching staff or native speakers; that the approach lends itself to heterogeneous groupings of learners. (It is possible to speculate from this that it is certainly conceivable to have pupils of different chronological ages; from different school grade levels; and having vastly different language proficiency - ranging from beginners to bilinguals - in the same program; - that is, studying together at the same time in the same room.

FINDINGS

SOME OF THE REPORTED RESULTS

- INCREASED PRODUCTIVITY
- INCREASED INTEREST
- EASE OF MONITORING

Other significant observations:

- Large classes do not seem to be a problem; in the experiment, class sizes tend to be 'large' - 30 or more pupils .
- Schools report a reduction of discipline problems in ESL classes since starting the project.
- Anybody, including, for example, a parent or an interested outsider, can in principle visit the class at any time to see the children at work, without disturbing the class.
- Teachers report increasing requests on the part of learners for more books to read.

FINDINGS

SOME OF THE REPORTED RESULTS (ctd)

- FLEXIBLE CLASS SIZE
- HETEROGENEOUS GROUPING
- VARIABLE LEARNING RATES
- FEWER DISCIPLINE PROBLEMS

Once they get used to the approach, the **teachers** are almost unanimously very supportive and relaxed. Their main concern is not being able to regularly assess the children's learning - that is, to give tests and to correct work. In general, the teachers seem to take pride in their project classes.

ESL specialists have been especially supportive.

Main problems encountered:

1. Periodic *internal evaluation is the biggest concern at the local level;*

2. Ongoing equipment repair, especially headsets;

3. As the approach is quite different from traditional classroom experience and orthodox teaching, there are people who are skeptical about its effectiveness; it is a controversial project;

4. A silent period worries people;

5. Development is a time consuming activity. It takes time on the part of the Department of Education to put together the components and the materials;

6. It requires keeping a lot of material in order within the class room as well as on order within the Department of Education.

WHERE?

PROJECT SITES IN 1989-1990

Province of
New Brunswick
Canada

HOW MANY?

CONTINUING DEVELOPMENT OF THE PROJECT

The Department of Education is continuing to develop the experiment. During the 1989-1990 school year, more than 3,000 learners will be following the approach, although the Department of Education is avoiding any generalization of it. However, the fact that the Program is operational and going smoothly in over a hundred classes in dispersed schools, is significant. It suggests that the project constitutes a practical public school option should there be a significant demand.

ENROLLMENTS

1989 - 1990:

	schools	classes	learners
ELEMENTARY LEVEL ...	10	57	1700
SECONDARY LEVEL ...	8	50	1500

HOW MUCH?

COST

The cost of implementing the experimental program in an ELEMENTARY SCHOOL in New Brunswick in 1989 would be between $20,000 and $25,000 for a five year period. It would take almost $7,000 the first year to get started. (These figures exclude the costs of actually developing the program, as well as salaries, which are an integral school expenditure).

AN IDEA OF COST...

COST TO IMPLEMENT

1. ***Minimum starting up costs for a class of thirty***

- materials	*2700.*
- equipment	*4000.*
- maintenance estimate	*100.*
	$6800.

2. ***Cost for program***

- for 600 to 1200 learners
- average over a period of five years
- at an elementary level

From 1985-86 to 1989-90:

$18000.

REFERENCES

MACKEY, William Francis, *Language Teaching Analysis*. London: Longman 1965; Bloomington: Indiana University Press 1967, (French Version, *Principes de didactique analytique*. Paris: Didier 1972.) (Russian Version: Moscow 1973). (Japanese Version: Tokyo 1979).

MACKEY, William Francis; LOVELESS, Glenn; LOUISY, Perlette; HEECHUNG, Veronica. *Polychronometric Techniques in Behaviour Analysis: Language Teaching*. (CIRB), Quebec City: Laval University, 1987.

LIGHTBOWN, Patsy: Halter, R.H.. Evaluation of ESL Learning in Regular and Experimental Programs in Four New Brunswick School Districts. Montreal, Concordia University (Vol. 1: 1985-86/1986-87; Vol. 2: 1987-88) 1988

LIGHTBOWN, Patsy: "Can They Do it Themselves?- A Comprehension-Based ESL Course for Young Children". To be published in the forthcoming preceedings of the 'Conference on Comprehesion-Based Language Teaching', Ottawa, May 11-13, 1989.

ACKNOWLEDGMENTS

The Department of Education wishes to acknowledge the contribution of the following people:

Conception and ongoing consultation

William Francis Mackey, Research Professor, International Center for Research on Bilingualism (ICRB), Laval University, Quebec, Canada.

Université Laval
C.I.R.B.
6451 Pavillon Casault
Quebec, P. Q., Canada
G1K 7P4
tel: 418-656-3232

External Evaluation

Patsy Lightbown, Professor of Applied Linguistics, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada

Center TESL
Université Concordia
1455, boul. de Maisonneuve, ouest
Montreal, P. Q., Canada
H3G 1M8
tel: 514-848-2445

Randall H. Halter, TESL Research Assistant, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada

Implementation

Jean-Marc Martin
Coordonnateur d'Anglais, langue seconde
Conseil Scolaire n° 33
Edmundston, N.-B.

Kathleen McGrath
Coordonnatrice d'Anglais, langue seconde
Conseil scolaire n° 6
Shippagan, N.-B.

Adèle Perron
Coordonnatrice d'Anglais, langue seconde
Conseil scolaire n° 1
St-Quentin, N.-B.

George Roy
Coordonnateur d'Anglais, langue seconde
Conseil scolaire n° 37
Campbellton, N.-B.

The Department extends special acknowledgment to the following school board superintendents without whose support the Experiment would be impossible:

Carmel Caouette
Directeur général
Conseil scolaire n° 33
Edmundston, N.-B.

Louise Melanson
Directrice générale
Conseil scolaire n° 1
St-Quentin, N.-B.

Jocelyne Mallet-Parent
Directrice générale
Conseil scoalire n° 37
Campbellton, N.-B.

Humbert Savoie
Directeur général
Conseil scoalire n° 6
Shippagan, N.-B.

Yvon Martin
Directeur général adjoint
Conseil scolaire n° 33
Edmundston, N.-B.

Georgette Ferlatte
former Directrice générale
Conseil scolaire n° 37
Campbellton, N.-B.

As well as the following principals of participating schools:

Paul Avoine
Directeur
Polyvalente A.-J. Savoie
St-Quentin, N.-B.

René Cormier
Directeur
Ecole Mgr-Melanson
Val d'amour, N.-B.

Claudette Babineau
Directrice
Ecole Saint-Jean-Baptiste
St-Jean-Baptiste-de-Restigouche, N.-B.

Marcel Dion
Directeur
Ecole élémentaire
Kedgwick, N.-B.

Pauline Branville
Directrice
Polyvalente Roland-Pépin
Campbellton, N.-B.

Gilles Drapeau
Directeur
Ecole secondaire Marie-Gaétane
Kedgwick, N.-B.

Jean Caron
Directeur
Ecole St-Jacques
St-Jacques, N.-B.

Jean-Eudes Godin
Directeur
Polyvalente Marie-Esther
Shippagan, N.-B.

Ola Cormier
Directeur
Ecole du Versant-Nord
Atholville, N.-B.

Donald Guimond
Directeur
Ecole Mgr-Martin
St-Quentin, N.-B.

Frédéric Lévesque
Directeur
Ecole St-Joseph
St-Joseph, N.-B.

Jean-Claude Raymond
Directeur
Ecole St-Arthur
St-Arthur, N.-B.

Réginald Paulin
Directeur
Ecole intermédiaire St-St-Alexandre
Lamèque, N.-B.

The Department of Education also wants to express its gratitude to the many participating teachers whose professional contribution and many observations have been invaluable.

FOR MORE INFORMATION CONTACT:

Ministère de l'Éducation
Province du Nouveau-Brunswick
Direction des Programmes d'Études (DPÉ)
C.P. 6000
Fredericton, N.-B.
E3B 5H1 Canada

Téléphone: (506) 453-3678
Télécopieur: (506) 453-3325

Province du Nouveau-Brunswick
Ministère de l'Éducation
Direction des Programmes d'Études (DPÉ)

PROJET
EXPÉRIMENTAL

d' Auto-Acquisition par Étapes de la Langue Seconde

PROGRAMME MULTIMÉDIA D'ANGLAIS

PROJET
EXPÉRIMENTAL

d' Auto-Acquisition par Étapes de la Langue Seconde

PROGRAMME MULTIMÉDIA D'ANGLAIS

ISBN 088838-780-6

Dans ce document, les formes masculines s'appliquent indifféremment aux deux sexes: femmes, hommes, filles, garçons.

PRÉSENTATION

Pour le Gouvernement du Nouveau-Brunswick, l'enseignement des langues secondes constitue une grande priorité. Pour y répondre, l'un des moyens les plus importants serait de privilégier l'innovation et l'expérimentation pratique. L'expérience décrite dans le présent document exemplifie une action concrète qui s'inscrit tout à fait dans la visée de cet engagement gouvernemental. Il s'agit d'une expérience qui vise l'augmentation de la capacité d'utiliser la langue anglaise chez les élèves inscrits dans les écoles du système éducatif francophone de la Province.

Shirley Dysart

Shirley Dysart
Ministre de l'Éducation

PROJET EXPÉRIMENTAL D'AUTO-ACQUISITION PAR ÉTAPES DE LA LANGUE SECONDE :

PROGRAMME MULTIMÉDIA D'ANGLAIS

DOCUMENT INTÉRIMAIRE

PRÉAMBULE

Depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick expérimente une nouvelle méthode en matière d'apprentissage de l'Anglais langue seconde. Dernièrement, de plus en plus de demandes de renseignements nous sont faites sur ce Projet expérimental, tant au Nouveau-Brunswick qu'à l'extérieur. Le présent document se veut une description succincte et non technique du projet dans sa forme actuelle en vue de répondre initialement à ces demandes de renseignements. Les deux textes ci-annexés sont des versions remaniées des exposés sur le projet qui ont tout d'abord été présentés lors de la «Conférence sur l'enseignement des langues axé sur la compréhension» qui s'est déroulée à Ottawa du 11 au 13 mai 1989.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 3

DESCRIPTION GÉNÉRALE DE L'EXPÉRIENCE 7

RÉFÉRENCES 28

REMERCIEMENTS 29

Introduction

Pourquoi avoir créé un programme d'auto-acquisition par étapes de l'anglais langue seconde au Nouveau-Brunswick? La réponse à cette question se retrouve dans les contextes linguistique et éducatif de cette province bilingue, dans les objectifs de son programme d'enseignement des langues et ses réalisations en salle de classe aussi bien que dans les possibilités offertes par une nouvelle démarche. Les trois aspects de cette réponse constituent les caractéristiques essentielles du projet expérimental présenté ici.

Le contexte

Le Nouveau-Brunswick se compose de deux groupes linguistiques principaux, soit de populations anglophone et francophone. Cette réalité linguistique se reflète dans deux systèmes d'éducation ayant chacun leur propre programme d'enseignement de la langue seconde. Ainsi, les anglophones ont le choix d'enseigner le français à leurs enfants comme une matière scolaire parmi d'autres ou de les faire étudier dans des classes d'immersion où l'ensemble (ou la majorité) des cours sont donnés en français. Quant aux francophones, ils n'avaient jusqu'en 1985 d'autre choix que le programme de base pour enseigner l'anglais à leurs enfants.

C'est dans ce contexte qu'à l'automne 1984 les parents de la communauté francophone du district scolaire no 1 de la région de St-Quentin-Kedgwick ont, par l'entremise de leurs représentants auprès du conseil scolaire, exprimé le désir d'expérimenter une autre façon d'enseigner l'anglais à leurs enfants.

Les responsables du ministère de l'Éducation ont donc rencontré les membres du conseil scolaire pour évaluer les options possibles. Comme l'immersion en anglais n'était pas une solution acceptable pour une population qui venait à peine de se doter d'un système d'éducation en français, il fallait explorer d'autres avenues. Par ailleurs, le maintien de l'anglais au titre de matière scolaire ne pouvait représenter en terme de temps, qu'une fraction de la quantité de temps impliquée dans l'approche immersive. Il fallait donc que les parents se rendent compte qu'en moins de trente-cinq semaines à cent cinquante minutes par semaine, il n'était pas réaliste de s'attendre à des miracles. Il leur était cependant permis d'espérer que leur enfant aurait avec l'anglais, dans une période de temps limitée, un contact aussi direct que dans les autres approches, qu'il s'agisse de l'immersion ou de la classe traditionnelle, et que ce contact puisse être même de meilleure qualité.

L'analyse

Vingt ans (1965-1985) d'observations directes en classe, d'analyses, de mesures et d'expérimentation ainsi que des études ponctuelles diverses dans ce domaine de recherche ont confirmé les limites des cours de langue dans le contexte scolaire. Ces études, cependant, portaient sur des leçons dont l'objectif était l'expression orale, et les mesures étaient forcément faites en fonction de cette habileté. On a même tenté d'établir dans quelle mesure chacun des trente types de méthodes d'enseignement des langues atteignait cet objectif.

Les résultats de ces recherches ont été publiés (Mackey et al, 1987) et font partie de la collection des recherches du Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB) à l'université Laval, à Québec. Dans ces recherches, la préoccupation principale a été le rapport entre le temps investi dans l'apprentissage et le coût de cet investissement, à savoir la rentabilité de l'investissement de temps consacré à l'apprentissage de la langue. Il paraissait évident, en dernière analyse, que quelle que soit la méthode, les bénéfices tirés d'une leçon courante de langue parlée n'étaient guère proportionnels au temps investi dans l'apprentissage et à l'énergie dépensée en enseignement. Et ce n'était pas plus la faute de l'enseignant que celle des apprenants. Cela semblait plutôt inhérent au système lui-même, à son inefficacité. Quelles que soient les tendances privilégiées dans l'expression linguistique, les résultats n'étaient en effet guère impressionnants.

Selon cette recherche, quand l'enseignant a le monopole de la parole, les élèves n'ont pas l'occasion de s'y exercer. Quand ceux-ci parlent pendant la plus grande partie du cours, les phrases produites et entendues sont le plus souvent d'une correction très approximative. La leçon la plus efficace offre donc peu de phrases correctes comme modèles par heure de contact: on peut compter six phrases correctes dites par un seul élève alors que les autres parlent peu ou pas du tout. Ce qui n'est pas étonnant quand on pense que le temps de parole doit être partagé entre trente élèves ou plus.

Une des raisons pour lesquelles les apprenants se taisent ou ne réussissent qu'à produire des phrases incorrectes est qu'ils doivent s'exprimer devant leurs pairs dans une langue qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils maîtrisent mal et qu'ils sont pressés par le temps. Certains réussissent mieux que d'autres grâce à des stratégies personnelles ou à des traits de caractère particuliers. Dans ce contexte, on ne peut dire que les élèves arrivent à apprendre en proportion de leurs capacités, compte tenu du temps consacré à la tâche. L'idée d'une pédagogie alternative ne peut se limiter à proposer une nouvelle méthode ou un nouveau manuel: il faut prendre en compte les lacunes observées dans le système et proposer des mesures correctrices fondées sur des principes différents.

Les principes

Les principes doivent prendre en compte les idées suivantes:

- Donner à chaque apprenant le temps nécessaire pour assimiler la langue qui doit être utilisée à une étape ultérieure.

- Permettre à chaque apprenant de progresser selon ses propres capacités et intérêts.

- Exploiter au maximum pour chacun le temps disponible.

De tels principes rappellent que l'apprentissage de la langue est fondé sur la compréhension.

Grâce aux ressources des nouvelles technologies, nous avons maintenant la possibilité d'aller plus loin que nos prédécesseurs. La description du projet expérimental inclura donc l'utilisation de ces outils. L'approche proposée se démarque de l'enseignement traditionnel:

- contenu progressif et échelonnement des habiletés
- variété de choix permettant de répondre à la diversité des intérêts
- l'élève évolue à son rythme plutôt qu'au rythme de la classe
- c'est la motivation de l'apprenant qui est avant tout facteur d'apprentissage
- autonomie de l'élève
- l'enseignant devient un maître d'oeuvre au lieu de se limiter à n'être qu'un exécutant
- richesse des modèles proposés aux élèves
- contact maximal par heure de classe

Tels sont les différents éléments de l'option proposée. Reste à savoir si elle présente les conditions nécessaires pour se développer.

Il n'appartient évidemment pas aux concepteurs de cette approche alternative de répondre à la question. On se rappellera, par exemple, qu'une des principales critiques adressées au rapport Coleman a été que les mesures recueillies dans un grand nombre de recherches avaient été faites par les expérimentateurs eux-mêmes. Les enseignants signalaient que leurs expériences avaient recueilli tel ou tel pourcentage de succès sans véritables preuves à l'appui.

Dans le cas de l'expérience présentée ici, la question de l'habileté a été confiée à la Direction de la mesure et de l'évaluation du ministère de l'Éducation qui a fait appel à l'un des centres les mieux connus en Amérique du Nord dans le domaine de l'évaluation, de la formation et de la recherche en anglais langue seconde, soit le centre TESL de l'université Concordia. Cette évaluation a été effectuée par Patsy Lightbown, assistée de Randall Halter, et avec le concours de John Upshur, spécialiste réputé en testing.

Après trois ans d'expérimentation, observation et mesures diverses, la professeure Lightbown, dans ses rapports, nous permet de conclure que de jeunes élèves peuvent apprendre une langue seconde par eux-mêmes quand ils ont accès à un matériel adéquat, comme dans ce projet expérimental d'auto-acquisition par étapes de l'anglais langue seconde.

Comme sa contrepartie, l'approche immersive, cette démarche reste une option parmi d'autres. Il n'a pas été prouvé que cette solution est la meilleure pour tous et dans tous les cas. Elle demeure toutefois une approche digne de confiance dans un grand nombre de situations parmi lesquelles on peut signaler:

- les classes privées d'enseignants spécialisés en anglais langue seconde;
- les classes hétérogènes avec des niveaux scolaires et linguistiques divers;
- les classes où la personne qui enseigne ne se sent pas à l'aise dans l'expression orale et ne peut par conséquent servir de modèle adéquat pour les élèves qui l'écoutent.

Description générale de l'expérience

La présentation qui suit donne un aperçu général d'un programme expérimental d'anglais langue seconde fondé sur la compréhension et développé au Nouveau-Brunswick. Le projet se nomme "programme d'auto-acquisition par étapes de l'anglais langue seconde".

Le programme est conçu pour des enfants francophones unilingues qui ont peu ou pas de rapports avec l'anglais en dehors de l'école.

Ce programme expérimental commence en troisième année et continue jusqu'à la douzième année. Au niveau élémentaire, les élèves étudient trente minutes par jour, tous les jours de la semaine. Cette période quotidienne d'étude est plus longue au niveau secondaire.

PUBLIC SCOLAIRE

FRANCOPHONES UNILINGUES

8 ans et plus
Peu ou pas de contact avec l'anglais

CALENDRIER

de la 3^{e} à la 12^{e} année

à l'élémentaire: 30 minutes, 5 jours semaine
au secondaire: de 45 à 55 minutes, 5 jours semaine

Ce qui explique la création de ce projet expérimental, c'est la faible connaissance de l'anglais chez une partie des élèves francophones néo-brunswickois. Il fallait aussi rentabiliser les ressources accordées à l'enseignement de la langue seconde. De nouveaux investissements d'argent dans de vieilles méthodes ne semblaient pas devoir améliorer la connaissance de la langue d'une manière sensible.

Au départ, on a constaté qu'il était vain de continuer à investir dans des programmes ou manuels divers qui s'étaient avérés peu rentables. En revanche, on a voulu que cette approche expérimentale soit:

- efficace
- réaliste
- opérationnelle
- d'un coût abordable
- compatible avec l'horaire scolaire.

«Compatible avec l'horaire scolaire» renvoie à l'ensemble des programmes des écoles publiques où l'enseignement de la langue seconde occupe une place importante parmi de nombreuses matières jugées aussi prioritaires.

PERSPECTIVES GÉNÉRALES

- AMÉLIORATION SIGNIFICATIVE DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE
- OBJECTIFS ET MÉTHODES RÉALISTES
- APPROCHE PRATIQUE ET MOTIVANTE
- APPROPRIÉE AU CONTEXTE SCOLAIRE
- RENTABLE ET D'UN COÛT ABORDABLE

On a choisi une démarche pratique plutôt qu'un essai d'application d'un modèle théorique quelconque qui n'aurait pas été conçu pour le contexte très particulier des écoles du Nouveau-Brunswick. Afin de ne pas se retrouver obligé de répéter l'expérience, une évaluation externe, rigoureuse et objective a été intimement liée à la conception du projet.

CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES

- ***EXPÉRIENCE PRATIQUE***
  - **Programme expérimental**
  - **Écoles publiques**
  - **Contraintes et ressources limitées**
- ***ÉVALUATIVE EXTERNE, RIGOUREUSE***

LA MÉTHODOLOGIE

La première caractéristique de cette démarche est de **privilégier l'apprentissage**, soit de mettre les élèves en **contact direct avec la langue** cible, soit l'anglais. Cette approche contraste avec les méthodes fondées sur l'enseignement dans lesquelles les leçons, voire la langue elle-même, sont préalablement objets de transformation par la personne qui enseigne, ceci avant que l'élève n'ait un accès direct à la langue.

CONSIGNES

- **APPRENTISSAGE**

- **Contact direct optimal**
- **Productivité de l'élève maximisée**
- **Mobilisation de l'énergie de l'élève**
- **Élimination des exercices scolaires ennuyeux**

La deuxième caractéristique de cette démarche est de vérifier la faisabilité d'une **approche fondée sur la compréhension**. Le postulat est que la meilleure façon d'apprendre une langue nouvelle est de différer l'expression orale au profit d'une exploitative précoce de la compréhension écrite et orale.

CONSIGNES

- **ÉCHELONNER LES HABILITÉS**

La compréhension précède l'expression:

- **Exposition préalable, massive à la langue**
- **Pas de tâche surchargée pour l'apprenant**
- **Apprentissage accru grâce à la lecture précoce**

La troisième caractéristique est l'hypothèse que les apprenants, malgré leur jeune âge, peuvent **assumer la responsabilité de leur propre apprentissage**.

En conséquence, la quatrième caractéristique de la démarche est nécessairement l'**individualisation**.

CONSIGNES

▪ COURS AUTO-DIRIGÉ

- L'élève choisit
- L'élève exerce un contrôle sur sa démarche

▪ LEÇONS INDIVIDUALISÉES

- Permettent à chacun d'avancer à son rythme
- Accueillent des styles d'apprentissage et de comportements différents

Compte tenu des caractéristiques de la démarche, il est impératif que **l'atmosphère de la classe soit favorable à l'apprentissage**. Il faut donc créer un climat d'apprentissage ouvert, libre et détendu et éliminer les éléments négatifs tels que:

1. la rivalité
2. l'intimidation
3. le conditionnement de l'élève à la dépendance

CONSIGNES

■ **CONDITIONS D'APPRENTISSAGE OPTIMALES**

- **CRÉER**	**une atmosphère détendue et comfortable**
- **ENCOURAGER**	**le sens des responsabilités**
	l'autonomie et le respect des autres
- **ÉVITER**	**la compétition, l'autoritarisme et la dépendance**

Il devient aussi important d'optimaliser l'efficacité du rôle de l'enseignant en lui donnant la possibilité de **gérer** l'apprentissage plutôt que de se limiter à donner un cours.

CONSIGNES

- L'ENSEIGNANT-ÉDUCATEUR

1. Maintien des leçons
2. Accent sur l'apprentissage
3. Enseignant-superviseur
4. Travail des élèves soutenu par les ressources technologiques

L'approche intègre les ressources de plus en plus accessibles de la **technologie**. Ce sont les supports techniques plutôt que l'enseignant qui se chargent des tâches répétitives et épuisantes. L'outil technologique assume les contraintes et les servitudes tout en favorisant l'individualisation du travail et la transmission de contenu intéressants. La machine-outil jour un rôle fondamental dans toute approche fondée sur la compréhension.

CONSIGNES

- ACCESSIBILITÉ DES MOYENS TECHNOLOGIQUES

  - **possibilité d'un apprentissage individualisé**
  - **matériel d'apprentissage contextualisé**
  - **exécution des tâches répétitives**
  - **modèles langagiers authentiques**

Une autre caractéristique de cette démarche expérimentale est d'être systématiquement élaborée à l'avance de façon à permettre **l'échelonnement et l'espacement optimal des habiletés** aussi bien que des contenus linguistiques éventuels.

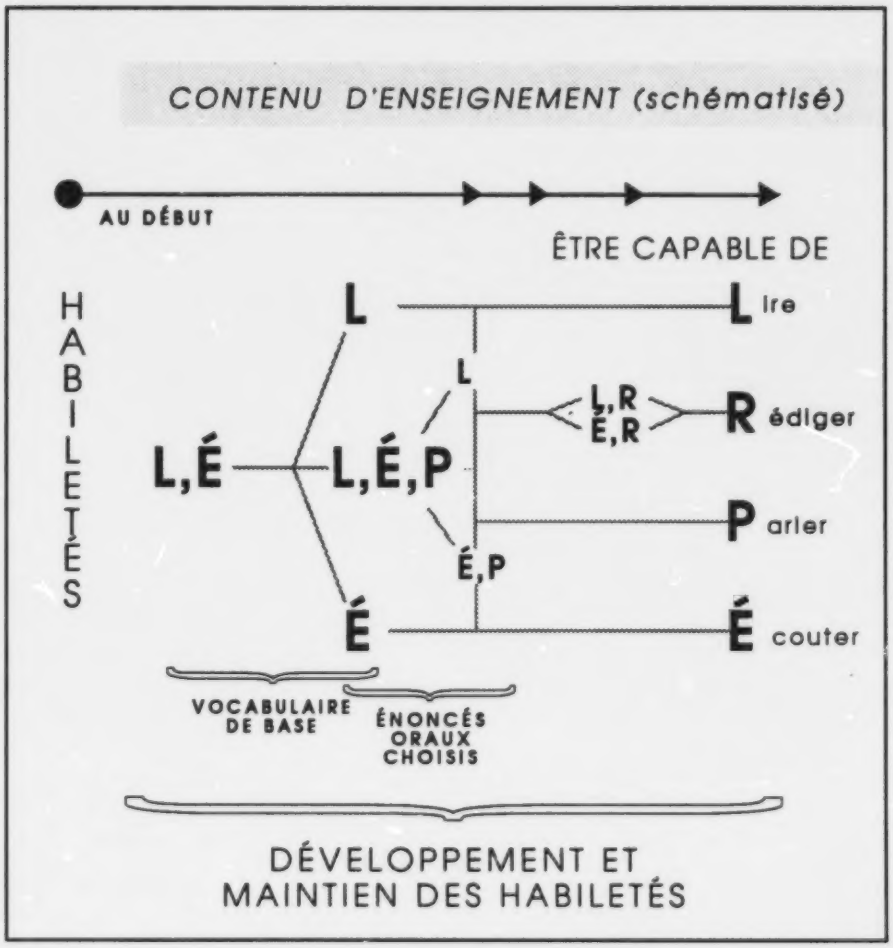
CONSIGNES

- PROGRAMME LONGITUDINAL PRÉALABLEMENT ÉLABORÉ

- **Échelonnement et espacement de l'acquisition des habilités**
- **Accès à une langue riche non limitée**
- **Vaste éventail de documents écrits et visuels**
- **Liberté face aux ensembles pédagogiques**
- **Possibilité continue de changement**

LA DESCRIPTION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

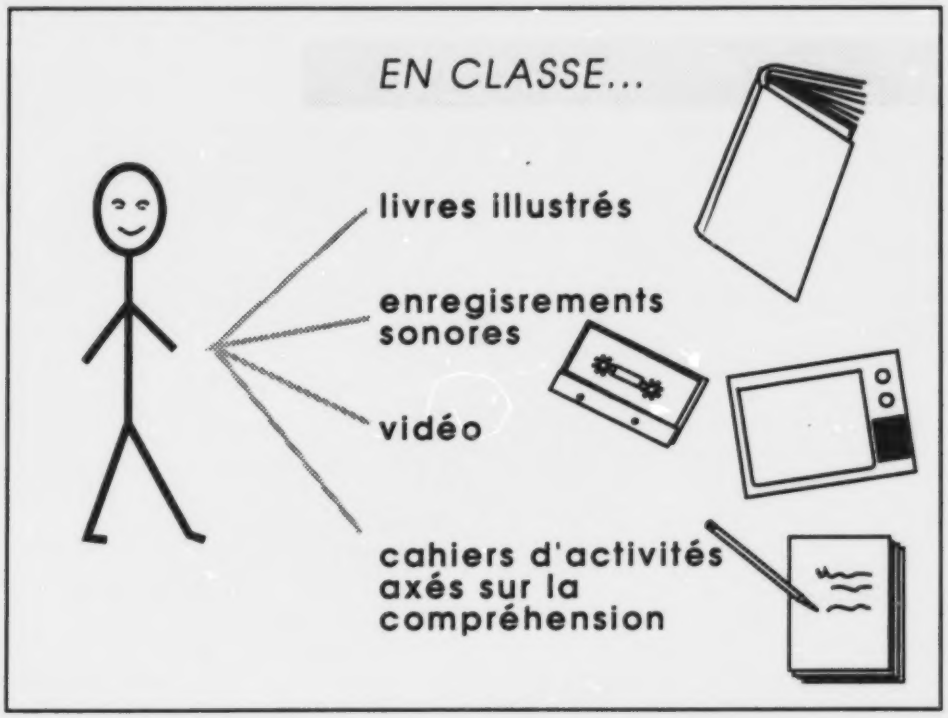
Pour ce qui est du **contenu** d'enseignement, chaque habileté est présentée progressivement, c'est-à-dire échelonnée. Après une première familiarisation avec une habileté, l'élève continue de la développer tout en l'intégrant à de nouvelles habiletés. On ne peut évidemment tenir compte dans cette présentation d'ensemble de tous les éléments constitutifs de chaque habileté. L'acquisition de chacune d'elles se réalise par étapes en s'appuyant sur des habiletés auxiliaires.



Matériel et démarche

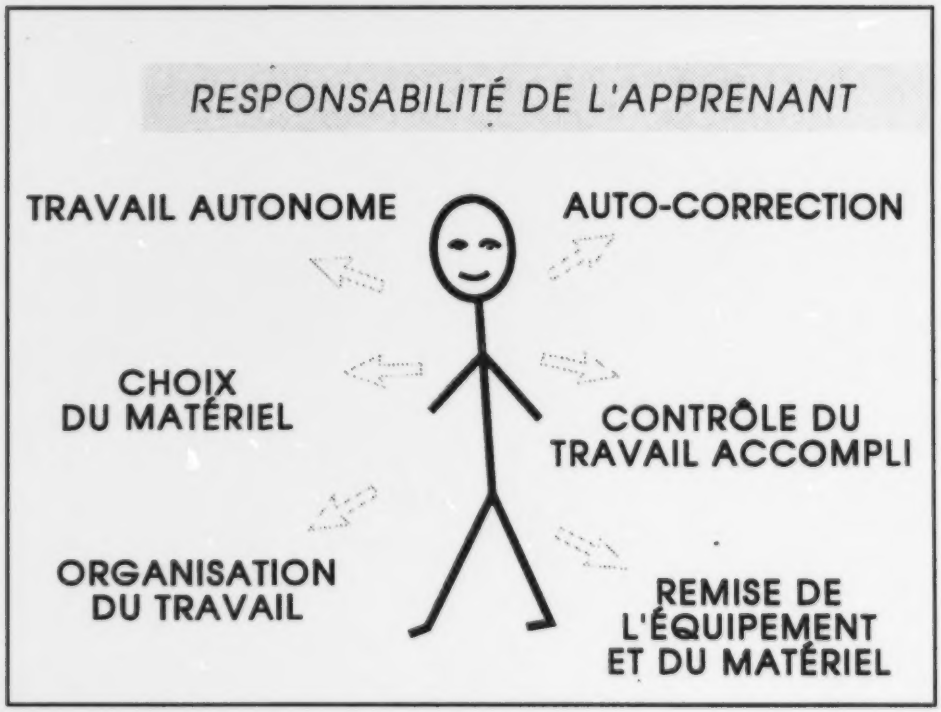
Les élèves disposent d'un grand nombre de livres illustrés qui sont couplés à des enregistrements sonores qui leur permettent de lire tout en écoutant une lecture du texte. Une grande variété de sources leur sont offertes: des manuels d'anglais langue-seconde ou langue maternelle, des manuels d'autres matières scolaires, des livres de bibliothèque, etc. Bref, tout un éventail d'ouvrages:

- livres de fiction illustrés
- livres divers illustrés
- manuels scolaires utilisés en partie
- dictionnaires illustrés
- livres documentaires de grands formats
- matériel fabriqué (maison).



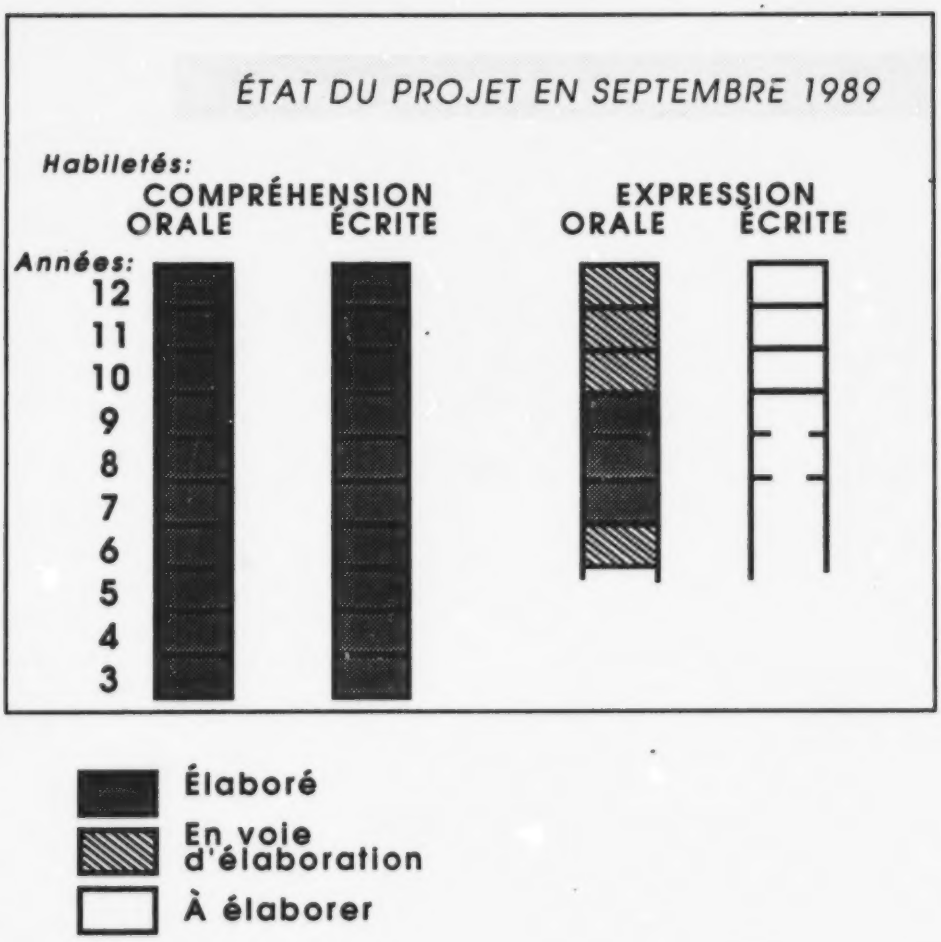
Les bandes vidéo sont présentées après l'étape initiale de lecture/écoute. Deux ou trois fois par semaine, les élèves regardent la télévision. Dans le cadre du programme; ils ont actuellement à leur disposition trois cents titres de cassettes-vidéo. Il s'agit de programmes provenant de TV Ontario, de l'Office Nationale du Film aussi bien que de séries comme "The Secret Garden", "The Degrassi Kids" et "Anne of Green Gables". La plupart de ces vidéo sont des récits et l'intérêt porte sur l'histoire elle-même plutôt que sur la langue comme telle.

Dès le début de la démarche, on demande à chaque élève, y compris les plus jeunes, de prendre en main son propre apprentissage. Il appartient à chacun de choisir le matériel qui l'intéresse et de consigner par écrit le travail qui a été fait sur une feuille individualisée préparée à cette fin. C'est ici que le rôle du personnel scolaire s'avère important pour susciter, développer et maintenir l'autonomie de l'apprenant.



L'ÉLABORATION DU PROJET

À la rentrée du 1988, ces programmes de compréhension écrite et orale étaient déjà bien implantés et le programme d'expression orale a passé l'étape de l'expérimentation. Les apprenants se sont exercés, dans une première phase, à utiliser des discours fabriqués dans des contextes choisis. Comme pour les autres habiletés, le savoir-parler se développe dans un cadre d'autonomie et d'individualisation. Il est prévu que le savoir-écrire soit inclus au programme. Une évaluation continue permet de suivre le rendement des élèves dans les écoles. On développera toutefois plus tard un programme plus systématique d'évaluation.



LE SUIVI DU PROJET

Pour que le sujet conserve sa crédibilité, le ministère de l'Éducation tenait à ce que le projet soit évalué de façon objective, rigoureuse et externe. Dans cette optique, une professeure de l'Université Concordia, Patsy Lightbown, a déposé en 1988 un important rapport d'évaluation appliqué aux élèves de troisième, quatrième et cinquième années. Les résultats obtenus confirment et appuient les hypothèses de base de l'expérience, à savoir qu'une approche fondée sur l'auto-acquisition et qu'un programme axé sur la compréhension présentent les conditions favorables pour se développer au Nouveau-Brunswick.

LES RÉSULTATS

ÉVALUATION EXTERNE
(après trois années d'étude, soit 250 heures environ)

Les résultats portent sur

- LA COMPRÉHENSION ORALE
- L'EXPRESSION ORALE
- LA LECTURE
- L'AUTONOMIE
- LE NIVEAU DE SATIFACTION
- LES DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES

Après quatre années d'expérimentations et d'observation sur le terrain, les nombreuses caractéristiques de cette approche alternative ont été identifiées. On a constaté en effet que les enfants peuvent apprendre une langue seconde sans la présence de personnel très spécialisé dans le domaine ou de personnes portant la langue cible. L'approche est aussi adoptée aux groupes hétérogènes. Il est possible de concevoir le regroupement dans un même programme d'élèves d'âges, de connaissances linguistiques et de niveaux scolaires différents. On peut imaginer en effet que dans la même classe se retrouvent des débutants et des bilingues

LES RÉSULTATS

OBSERVATIONS SUR PLACE

- Augmentation de la productivité
- Accroissement de l'intérêt
- Facilité de supervision du travail fait en classe

D'AUTRES OBSERVATIONS:

- Il ne semble pas que les classes nombreuses posent des problèmes particuliers. Les classes reliées au projet comptent le plus souvent trente élèves ou plus. Il est permis de croire que l'approche conviendrait même à des classes plus nombreuses.

- Depuis l'implantation du projet, les problèmes de discipline, au dire des écoles, semblent aller en diminuant.

- Il est possible pour tout un chacun (parent ou éducateur intéressé par le projet) de visiter la classe à tout moment et de constater le travail qui s'y fait sans déranger les activités en cours.

- Les élèves sont les premiers à demander qu'on leur donne encore plus de livres à lire.

LES RÉSULTATS

AUTRES OBSERVATIONS SUR PLACE

- Flexibilité du nombre d'élèves par classe
- Hétérogénéité possible des groupes
- Taux variables de l'apprentissage
- Réduction des problèmes de discipline

Après s'être familiarisés avec l'approche, les enseignants, pour la plupart, appuient le programme et s'y sentent à l'aise. Toutefois ce qui les inquiète, c'est de ne pouvoir évaluer régulièrement l'apprentissage des élèves au moyen d'examens et de travaux. En général, ils sont fiers de leurs classes-pilotes et on constate que les spécialistes de l'enseignement de l'anglais langue seconde sont d'ardents défenseurs de cette démarche.

Les problèmes à résoudre:

1- Au niveau des écoles, une évaluation interne régulière reste une préoccupation majeure.

2- Il faut veiller au bon fonctionnement du matériel technique, surtout des écouteurs.

3- Compte tenu de l'originalité de la démarche par rapport aux autres approches traditionnelles, il est courant de rencontrer des personnes qui doutent de son efficacité: l'expérience est controversée.

4- On n'est pas toujours habitué dans l'enseignement de reconnaître la valeur du silence comme phase initiale d'apprentissage.

5- L'élaboration du projet exige beaucoup de temps. Le matériel d'apprentissage doit être rigoureusement sélectionné, regroupé et organisé de façon à être opératoire.

6- Il faut que le matériel d'apprentissage soit abondant et varié aussi bien en classe que dans la logistique du ministère de l'Éducation.

LES LIEUX CHOISIS POUR L'EXPÉRIMENTATION

**VILLES DU NOUVEAU-BRUNSWICK
OÙ DES CLASSES EXPÉRIMENTALES
SERONT OBSERVÉES EN 1989-1990**

LE NOMBRE D'ÉLÈVES TOUCHÉS PAR LE PROGRAMME EXPÉRIMENTAL

Le ministère de l'Éducation a décidé de poursuivre l'expérience. Au cours de l'année 1989-90, plus de trois mille élèves participent à ce programme expérimental, le Ministère évitant toutefois d'en faire une approche généralisée à toutes les écoles. Il est pourtant intéressant de constater que le programme fonctionne très bien dans une centaine de classes réparties dans plusieurs écoles. Cela signifie que le projet représenterait une option valable et réaliste pour les écoles publiques si une demande s'expriment en ce sens.

LES EFFECTIFS SCOLAIRES

1989 - 1990:

	écoles	classes	élèves
NIVEAU ELEMENTAIRE...	10	57	1700
NIVEAU SECONDAIRE ...	8	50	1500

LE COÛT DE L'IMPLANTATION DU PROGRAMME EXPÉRIMENTAL

LE COÛT MOYEN

L'IMPLANTATION DU PROJET À L'ÉLÉMENTAIRE

1. ***Coûts du départ pour une trentaine d'élèves***

- matériel didactique	*2700,*
- équipement	*4000,*
- entretien estimé	*100,*
	6800,$

2. ***Coût de base du Programme expérimental***

- de 600 à 1200 effectifs
- coût moyen: période de cinq ans
- au niveau élémentaire

de 1985-86 à 1989-90: *18000,$*

RÉFÉRENCES

MACKEY, William Francis, *Principes de didactique analytique*, Paris: Didier 1972. Versions anglaises: *Language Teaching Analysis*, London: Longman 1965 et Bloomington: Indiana University Press 1967; Version russe: Moscow 1973; Version japonaise: Tokyo 1979.

MACKEY, William Francis, LOVELESS, Glenn; LOUISY, Perlette; HEECHUNG, Veronica. *Polychronometric Techniques in Behaviour Analysis: Language Teaching*. (CIRB), Québec, Université de Laval, 1987.

LIGHTBOWN, Patsy: Halter, R.H.. Evaluation of ESL Learning in Regular and Experimental Programs in Four New Brunswick School Districts. Montréal, Université Concordia (Vol. 1: 1985-86/1986-87; Vol.2: 1987-88) 1988.

LIGHTBOWN, Patsy: "Can They Do it Themselves?- A Comprehension-Based ESL Course for Young Children". À paraître dans le compte rendu de la Conférence sur l'enseignement des langues axé sur la compréhension, 11 - 13 mai 1989, Ottawa, Canada.

REMERCIEMENTS

Le ministère de l'Éducation tient à reconnaître la contribution des personnes suivantes:

Conception et expertises continues

William Francis Mackey, Professeur chargé de recherches au Centre international de recherches sur le bilinguisme (CIRB), Université Laval, Québec, Canada.

Université Laval
C.I.R.B.
6451 Pavillon Casault
Québec, P. Q., Canada
G1K 7P4
tél: 418-656-3232

Évaluation externe du Projet

Patsy Lightbown, Professeure en Linguistique appliquée à l'Université Concordia, Montréal, Canada

Center TESL
Université Concordia
1455, boul. de Maisonneuve, ouest
Montréal, P. Q., Canada
H3G 1M8
tél: 514-848-2445

Randall H. Halter, Assistant de recherche, Université Concordia, Montréal, Canada

Implantation

Jean-Marc Martin
Coordonnateur d'Anglais, langue seconde
Conseil Scolaire n° 33
Edmundston, N.-B.

Adèle Perron
Coordonnatrice d'Anglais, langue seconde
Conseil scolaire n° 1
St-Quentin, N.-B.

Kathleen McGrath
Coordonnatrice d'Anglais, langue seconde
Conseil scolaire n° 6
Shippagan, N.-B.

George Roy
Coordonnateur d'Anglais, langue seconde
Conseil scolaire n° 37
Campbellton, N.-B.

Le Ministère exprime sa gratitude envers les Directrices générales et Directeurs généraux des Conseils scolaires pour l'appui, essentiel, qu'ils accordent au projet:

Carmel Caouette
Directeur général
Conseil scolaire n° 33
Edmundston, N.-B.

Louise Melanson
Directrice générale
Conseil scolaire n° 1
St-Quentin, N.-B.

Jocelyne Mallet-Parent
Directrice générale
Conseil scoalire n° 37
Campbellton, N.-B.

Humbert Savoie
Directeur général
Conseil scoalire n° 6
Shippagan, N.-B.

Yvon Martin
Directeur général adjoint
Conseil scolaire n° 33
Edmundston, N.-B.

Georgette Ferlatte
former Directrice générale
Conseil scolaire n° 37
Campbellton, N.-B.

Ainsi qu'aux Directrices et Directeurs d'écoles participantes:

Paul Avoine
Directeur
Polyvalente A.-J. Savoie
St-Quentin, N.-B.

René Cormier
Directeur
École Mgr-Melanson
Val d'amour, N.-B.

Claudette Babineau
Directrice
École Saint-Jean-Baptiste
St-Jean-Baptiste-de-Restigouche, N.-B.

Marcel Dion
Directeur
École élémentaire
Kedgwick, N.-B.

Pauline Branville
Directrice
Polyvalente Roland-Pépin
Campbellton, N.-B.

Gilles Drapeau
Directeur
École secondaire Marie-Gaétane
Kedgwick, N.-B.

Jean Caron
Directeur
École St-Jacques
St-Jacques, N.-B.

Jean-Eudes Godin
Directeur
Polyvalente Marie-Esther
Shippagan, N.-B.

Ola Cormier
Directeur
École du Versant-Nord
Atholville, N.-B.

Donald Guimond
Directeur
École Mgr-Martin
St-Quentin, N.-B.

Frédéric Lévesque
Directeur
École St-Joseph
St-Joseph, N.-B.

Jean-Claude Raymond
Directeur
École St-Arthur
St-Arthur, N.-B.

Réginald Paulin
Directeur
École intermédiaire Sr-St-Alexandre
Lamèque, N.-B.

Le ministère de l'Éducation tient à remercier également les enseignantes et les enseignants participants pour leur contribution au Projet et pour leurs maintes suggestions et observations.

Le Ministère accueille également les personnes suivantes qui se sont jointes à l'expérience à partir de la rentrée scolaire 1989:

Claude Gervais
Directeur général
Conseil scolaire n° 32
Grand-Sault, N.-B.

Micheline Ouellette
Coordonnatrice d'anglais
langue seconde
Conseil scolaire n° 32
Grand-Sault, N. B.

Claude Laforest
Directeur
École élémentaire St-André
St-André, N.-B.

Paul-Émile Thériault
Directeur
École élémentaire de
Lamèque
Lamèque, N.-B.

Armand Jones
Directeur
École élémentaire
St-Raphaël-sur-mer, N.-B.

POUR D'AUTRES RENSEIGNEMENTS, VEUILLEZ CONTACTER...

Ministère de l'Éducation
Province du Nouveau-Brunswick
Direction des Programmes d'Études (DPÉ)
C.P. 6000
Fredericton, N.-B.
E3B 5H1 Canada

Téléphone: (506) 453-3678
Télécopieur: (506) 453-3325